Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 8670254
Centre d'intérêt : 530

Turcotte, Gaston.

De l'un des aspects de la problématique de la connaissance chez les élèves de l'enseignement professionnel court / Gaston Turcotte. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1984.
25 f. ; 28 cm.

"Communication au congrès de l'ACFAS le 10 mai 1984". Code: C-113.
Bibliogr. : f. 25.

Vedette(s)-secondaire(s): INRS-Education

Descripteur(s): Enseignement professionnel court * Transfert d'apprentissage * Habileté d'apprentissage * Aptitude intellectuelle * Secondaire (Ordre d'enseignement)

L'auteur présente les résultats préliminaires d'une analyse de six entrevues réalisées auprès d'élèves de l'enseignement professionnel court. Il étudie le phénomène du transfert dans l'apprentissage et les tendances qui se dégagent de cinq types d'observation: 1. la reprise à son compte par l'élève de la question de l'interviewer pour la reformuler et la développer; 2. le raisonnement spécifique sur un sujet donné; 3. les capacités et les défauts au plan narratif en regard du transfert; 4. les principes de conduite déduits d'expérience et ceux posés comme commandant telle ou telle activité; 5. la saisie d'ensembles en recourant à des perspectives globales. Le transfert de connaissances, dans l'analyse de ces entrevues, se manifeste dans la capacité des jeunes à généraliser, abstraire, formuler des hypothèses, symboliser.

Type de document: r

EDUQ 8670254

Gaston Turcotte

DE L'UN DES ASPECTS DE LA PROBLEMATIQUE DE LA CONNAISSANCE CHEZ LES ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL COURT.

INRS-Education, C-113, 1984.

EDUQ 8670254

DE L'UN DES ASPECTS DE LA PROBLÉMATIQUE DE LA CONNAISSANCE CHEZ DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL COURT

Gaston Turcotte

Communication au congrès de l'ACFAS

le 10 mai 1984

C-113

INRS-Éducation

2383, Chemin Sainte-Foy

Sainte-Foy, Québec

De l'un des aspects de la problématique de la connaissance chez des élèves de l'enseignement professionnel court

«Le cuit dépend du cru tout comme la société dépend de la nature.»

Anthony WILDEN (1983, 527)

Introduction

Dans le contexte d'une plus vaste étude, échelonnée sur plusieurs années, concernant une cohorte d'élèves de l'enseignement professionnel court, l'analyse d'entrevues en cause voulait contribuer à déceler quelques modes sous lesquels peut, plus ou moins subrepticement, s'exercer le poids de la répartition sociale. Plus précisément elle rejoignait l'un des objectifs généraux de cette étude, à savoir la mise à jour de quelques interactions entre un certain nombre, d'une part, de perceptions et de contraintes scolaires, et d'autre part, de particularités et de possibilités individuelles. Cette analyse se proposait aussi de répondre à un voeu initial de la recherche générale, celui d'un dégagement éventuel de liens théoriques et d'hypothèses spécifiques à même les premiers rapports produits.

C'est dans cette conjoncture que prend place l'attention donnée au phénomène du transfert dans l'apprentissage dans la mesure où il peut se manifester au cours des entretiens réalisés auprès de ces élèves de l'enseignement professionnel court. Il s'agissait en effet de s'orienter vers l'identification d'une difficulté scolaire mère, de se rattacher à une vraisemblable distance

culturelle entre milieu de vie et milieu scolaire, et de mettre un peu en regard l'une de l'autre l'offre scolaire, très conditionnelle, de l'école, et la capacité réceptive, possiblement assez circonscrite, de l'élève; en prenant pied en cela précisément sur des travaux déjà réalisés concernant ce secteur scolaire particulier. Pour faire bref nous ne donnerons ici, un peu comme avant-première d'un texte plus «élaboré» en préparation, que quelques éléments du cadre théorique et du processus méthodologique retenus pour en venir à certains résultats, pour ainsi dire majeurs, qui ressortent déjà de l'analyse.

1 - Eléments théorique

. Dans la foulée de Piaget, de Bruner, de Taba, etc., nous posons comme postulat de départ que «tout ce qui est enseigné produit un transfert, positif ou négatif», et que «ce phénomène est central en éducation». Ce «transfert» s'entend alors, au moins de façon opératoire, comme le greffage d'une nouvelle connaissance ou habileté intellectuelle sur un acquis ou encore une préparation préalables. C'est vraisemblablement dans ce sens qu'Ausubel (1968, 27) pose que «le plus important facteur influençant l'apprentissage est ce que l'apprenant sait déjà...» Cet ancrage stabilisateur se produit par intégration dans la structure cognitive du sujet, c'est-à-dire dans l'ensemble des concepts et de leurs relations présents chez lui.

. A l'écoute de Novak et de Tremblay-Desrochers (1982'), l'une des hypothèses principales s'est trouvée que le transfert d'apprentissage est d'autant plus possible et d'autant plus ample ou «positif» (dans la hiérarchie des trois niveaux dits d'acquisition, de différenciation et d'intégration des concepts, et à l'intérieur de chacun d'eux) que:

les généralisations déjà acquises sont plus étendues et se situent à des niveaux plus élevés;

les motivations et aspirations qui supportent la démarche d'apprentissage sont elles aussi plus étendues et se situant à des niveaux plus élevés;

il y a compatibilité - de nature - entre les concepts proposés et ceux déjà acquis ou auxquels au moins le sujet est sensibilisé.

. Concentrique par rapport aux objectifs généraux touchés précédemment, l'objectif particulier peut se ramener à ceci: déceler un certain nombre de composantes du cheminement intellectuel global, partiel ou tridimensionnel (la pensée, la motivation, l'environnement) des jeunes du Professionnel court, qui, au plan théorique, paraissent pouvoir rendre difficile et plutôt peu fructueux leur cursus scolaire, et de plus en plus. (Plus précisément cela renverrait ici à des transferts ou apprentissages peu significatifs, qui se présenteraient surtout «sous forme de traces discontinues et relativement isolées» à l'intérieur de la structure cognitive du sujet. (Tremblay-Desrochers, 1982', 7-8.))

. Soulignons aussi que ce travail n'entend se situer qu'au niveau théorique moyen (et non global) c'est-à-dire qu'il ne tend «au-delà du dépistage factuel» qu'à «rendre compte de - possibles - relations d'interdépendance entre phénomènes» en intégrant «les observations - faites - à des niveaux partiels du système social» (Delruelle-Vosswinkel, 1980,75); en l'occurrence quelques-uns parmi ceux où se rencontrent l'aménagement sociétal et les procès d'acquisition ou de transmission de connaissances.

Par ailleurs, il vaut peut-être de noter que le caractère largement inductif et qualitatif de la recherche principale nous a paru ouvrir facilement à un tel essai de reconstitution en quelque sorte hypothético-déductive, «a posteriori».

2 - Éléments méthodologiques

. Tout se situe ici au plan du langage puisqu'il s'agit d'analyse d'entrevues. Il serait plus juste de dire au double plan du langage, c'est-à-dire par rapport d'un côté aux processus intellectuels qu'il manifeste, et, d'un autre côté, aux comportements, eux aussi significatifs dont il rend compte:

> ...les langages imposent une structure et un contenu à notre rapport à la réalité et à notre compréhension de celle-ci...
>
> Il appartient au langage de fournir sa structure à la représentation de la réalité, car il ne peut exister de sens sans structure (Wilden, 1983, 532).

. Des trois dimensions déjà indiquées: pensée, motivation, environnement, nous ne nous attarderons qu'à la première, dans cet exposé. Ses principaux indicateurs ou variables opératoires s'articulent ainsi. Le transfert de connaissances se manifeste par la double capacité de généraliser et d'appliquer telle généralisation. Ce sera un premier double indicateur. Par ailleurs la généralisation est elle-même commandée par l'abstraction; voici donc un deuxième indicateur. Et puis l'une et l'autre en amènent un troisième par ce fait qu'elles passent toutes deux par le niveau symbolique. Enfin l'équilibration ou la rééquilibration majorante de Piaget, dans sa vraisemblable correspondance très large au phénomène de transfert, peut constituer un quatrième phare.

. Quant aux indices, qui se trouveront mentionnés explicitement dans le compte rendu de quelques résultats de l'analyse, ils vont de l'accès ou recours au théorique, de la saisie de perspectives, et de l'utilisation de procédés analytiques, à la possibilité de raconter, la reformulation des questions et l'expression explicite de soi, en passant par la réduction de principes, l'emploi d'hypothèses et l'insertion dans une symbolique (groupale, collective ou même sociale).

. Il y a eu quarante-huit entrevues réalisées auprès d'élèves de l'enseignement professionnel court proprement dit (i.e. à l'exclusion de la Voie pratique et de l'enseignement professionnel long). Nous en avons retenu six pour le travail d'analyse ici en cause, quatre de garçons et deux de filles; et nous avons procédé à même les transcriptions intégrales de l'enregistrement des entretiens, en les utilisant au complet.

3 - Quelques résultats

De la vingtaine de thèmes majeurs qui se dégagent de l'analyse en esquissant au moins quelques grandes lignes du potentiel et de la performance des élèves en cause au plan du transfert en apprentissage, nous en aborderons cinq, nous les considérerons chacun en eux-mêmes, en essayant de voir les «tendances» ou «représentations» générales qui en émanent. Nous traiterons chaque thème à partir d'exemples particulièrement significatifs tiré des entretiens (en retenant 6 exemples pour chacun des 1er et 2e thèmes, 4 pour le 3e, 3 pour le 4e, et 3 pour le 5e).

. Le premier thème est celui de la reprise à son compte par l'élève de la question de l'interviewer, pour la reformuler, la développer, l'enrichir, etc. Il renvoie à l'un des pre-

miers pas dans la démarche de transfert en apprentissage, celui d'une assimilation initiale de la «matière» en cause, assimilation qui conditionne l'intégration éventuelle désirée.

Q. Comment ça va dans tes relations avec les autres étudiants cette année?

R. J'imagine que vous voulez parler de mon groupe. Ça va bien, mais on n'est pas beaucoup dans notre groupe, seulement huit. Mais il y a d'autres groupes aussi dans l'atelier. Ça va bien aussi, on s'entend.

Ce qui est déjà à remarquer ici, c'est que l'élève reprend en quelque sorte à son compte la question posée pour préciser le sens qu'elle revêt pour lui. C'est là une toute première nécessité dans le processus de transfert; autrement nous en restons, au mieux, à un «apprentissage» passif, c'est-à-dire, à toutes fins pratiques avec un seul des deux acteurs nécessaires.

Q. Tu disais regarder un peu la télévision, est-ce que c'est à peu près tous les soirs?

R. Ah oui. Bien voici, si je ne sors pas la semaine ou la fin de semaine, ce qui arrive c'est que je vais prendre mon bain puis après eh bien! je m'en vais m'asseoir au salon pour toute la soirée, je vais écouter la TV.

Voici encore un certain élargissement de la question en vue d'exprimer son paysage personnel, son contexte extérieur et intérieur, dans l'utilisation du loisir concerné. C'est dans un tel contexte que doit absolument se situer tout objet d'apprentissage pour s'acheminer vers une absorption personnelle.

Q. Aimerais-tu ça avoir de l'éducation physique?

R. Oui. L'an passé j'ai bien aimé ça. C'était plai-

sant. Cela permet de se tenir en forme au moins; surtout l'hiver où on n'a pas beaucoup de temps parfois pour cela. Il y a bien le hockey mais on n'en joue pas tellement et pas à tous les jours.

L'élève répond d'abord à la question expresse, mais il va plus loin en donnant les raisons de sa réponse ou de sa position. De plus il avance deux motivations ou deux réalités, l'une affective, l'autre rationnelle; et davantage encore, il situe cette dernière réalité dans un contexte temporel particulier, pour y ajouter du poids. C'est, somme toute, une belle exploitation personnalisée de la question posée. De nouveau nous nous trouvons situés à l'entrée d'un éventuel processus de transfert, dans la phase d'insertion réciproque, pour ainsi dire, de la matière dans l'acteur et de celui-ci dans la matière proposée.

Q. Vas-tu parfois voir les films qui sont présentés le midi?

R. Oui, ça m'arrive des fois. Il y a des bons films. Ça ne coûte pas cher, seulement cinquante cents, au lieu d'une piastre comme avant. Ça fait qu'on y va quand on a rien à faire, par exemple quand il pleut; c'est intéressant, je m'en vais voir le film.

Voilà donc une réponse assez «élaborée». Elle prend, toutes proportions gardées, l'allure d'une petite analyse de situation. Chemin faisant, en effet, se trouve exposée et jugée une certaine problématique de l'activité de loisir dont il est question. Ainsi on s'y exprime sur la qualité des films, la convenance du prix d'admission, et la place que cette distraction occupe ou même peut occuper (elle ne saurait être envahissante) dans l'utilisation ou la répartition du temps. Nous voilà bien au moins dans de l'abstraction de premier degré (simple comparaison d'un «caractère») et même problablement de second degré (isolement absolu de tel «carac-

tère») puisque, implicitement, on se trouve sans cesse à renvoyer à des «notions», précisément abstraites, de qualité (du produit), d'évaluation, de hiérarchisation, et donc de valeur relative des activités en cause.

Q. Au secondaire, ta première année a été la plus belle?

R. Bien, on avait beaucoup d'activités, ça nous changeait les idées. C'est vrai qu'il y en avait pas mal, pas mal trop peut-être; mais moi j'aimais ça de même... Mais là, au secondaire IV, je me suis accoutumé car on n'en a pas bien bien, seulement une fois par deux ou trois mois. Alors là on sort, on va à Montréal des fois...

La question est assumée pour y répondre en l'orientant dans un sens causal précis. Cela suppose la compréhension (en partie par déduction) de ce qui a été demandé, et la jonction de cela avec l'expérience personnelle: la connaissance du milieu et de certains événements. Les renseignements fournis s'assortissent d'une ébauche d'analyse comparative. Il y a aussi des interrogations, exprimées ou sous-jacentes, au sujet de la convenance ou de la valeur de tel ou tel aménagement, ce qui peut nous placer au deuxième niveau de l'abstraction dans une référence latente à l'opportunité, au bien-fondé de tel aménagement ou processus scolaire en lui-même.

Q. Qu'est-ce que c'est ta plus belle année au secondaire?

R. Eh bien! moi je me dis qu'il n'y en a pas, parce que j'ai toujours été pareille, pas bonne à l'école. C'est vrai qu'il y avait des années où, bon...; mais il n'y a pas d'années où ça m'aiderait pour mon avenir. Moi je me dis: il me semble que je n'ai pas eu d'années comme ça. Dans mon secondaire,

je n'ai pas aimé une année; je suis toujours allée pareil, mais j'ai toujours haï ça.

C'est une autre réponse significative, au plan où nous nous plaçons. La question est reprise pour englober tout le cours secondaire. La fusion qu'exige le phénomène de transfert entre la matière et l'acteur paraît bien exister. Il y a expression d'un processus de jugement, les raisons de celui-ci sont données, en formant un cercle vicieux: «pas bonne», «j'ai toujours haï ça». C'est une rétrospective intéressante qui comporte différentes comparaisons (entre les années, entre celles-ci et le futur, etc.) à base d'une caractéristique isolée. S'y ajoute une réflexion explicative: «j'y suis toujours allée pareil...», qui peut signifier soit simplement l'obligation absolue de fréquenter l'école, soit aussi l'espérance entretenue que l'on finirait par y trouver son bien. En conséquence l'abstraction proprement dite paraît bien rejointe, de même que le niveau de la généralisation (ou de l'application de caractéristiques précédemment isolées à toute une série d'«objets»).

. Le second thème situe l'élève face à une performance un peu plus exigeante et aussi un peu plus significative dans une perspective de transfert ou d'appropriation intellectuelle. Il s'agit du «raisonnement» spécifique sur un sujet donné. Même dans sa forme la plus humble, et à plus forte raison au plan expressément hypothético-déductif, il va au-delà de la simple pensée (et c'est ce qui l'en distingue) dans l'implication d'activités minimales d'abstraction et de symbolisme.

Q. Est-ce qu'ils (ton père et son frère) ont aimé ça suivre des cours cette année ou bien s'ils ont trouvé que c'était du temps perdu?

R. Ah non, pas du temps perdu. Ils ont aimé ça.

> Ils y ont appris d'autres choses peut-être qu'ils ne savaient pas... ce qu'il fallait qu'ils fassent ou non. Ils y allaient tous les lundis je pense, partaient à cinq heures, revenaient à dix heures et demie. Cela a duré à peu près deux mois.

On peut considérer qu'il y a ici un raisonnement, au plein sens du terme, en ce que, explicitement ou implicitement, l'élève valorise la démarche de formation en cause. En effet, cela suppose le processus symbolique de comparaison, d'examen et de choix qui normalement précède toute option ou valorisation... ou rétention.

> Q. Et puis la théorie, ça t'aide pour aller en atelier?
>
> R. En théorie on construit notre plan, en croquis on l'écrit, en atelier on le réalise.

C'est au moins un raisonnement général sur le thème du travail à réaliser dans le cheminement actuel d'apprentissage de la menuiserie. C'est un raisonnement logique, rassemblant précisément, au-delà de la simple pensée, un ensemble cohérent de concepts. De plus l'on se trouve renvoyé à une problématique symbolique: celle de la réalisation d'une oeuvre ou de sa genèse complète. Les symboles auxquels on fait appel sont ceux de la conception de l'oeuvre, de son expression, et de sa production.

> Q. Les travaux de plomberie comme fait ton père tu n'aimes pas ça?
>
> R. Non. Si j'avais aimé ça je me serais lancé là-dedans. Mais je n'aime pas ça, pour bien dire... J'aurais pu le faire, mais faire ce que tu n'aimes pas...

Nous pouvons considérer avoir avec ce paragraphe un exemple très bref mais très précis de raisonnement de style hypothético-déductif. En plus, il y a renvoi au passé, prise en compte de la situation de communication, et aussi expression implicite, au plan de la généralisation, d'une valeur nécessaire de tout travail occupationnel: sa conformité à l'acteur en cause. Le plan symbolique se trouve automatiquement atteint; il tient aux concepts de personnalité, de travail, et de convenance (personnelle et idéale) entre les deux.

Q. Qu'est-ce que tu penses des règlements de l'école?

R. Ce sont de bons règlements; mais il faut qu'ils les appliquent... Au commencement de l'année, c'était pas beau, c'était pas drôle... on se demandait si c'était une école. Mais il y a eu des campagnes...

Le raisonnement est clair: les règlements sont opportuns mais encore faut-il vouloir ou pouvoir les faire respecter. L'analyse d'une situation concrète vécue vient étayer ce premier raisonnement. Plusieurs concepts se trouvent utilisées, et les activités symboliques toujours impliquées dans le moindre raisonnement sont presque explicites (on pourrait penser aux symboliques sociales de l'école comme institution très valorisée, de la discipline, de certaines convenances ou obligations sociales primaires, et aussi de la responsabilité personnelle). La suite de ce texte d'ailleurs va dans ce sens en faisant état, en plus, de la nécessité d'un travail et d'une transformation qui ne produisent leurs effets qu'avec le temps.

Q. Le travail imposé en punition est-ce que tu aurais dû le faire durant le cours?

R. Oui. C'est de l'ouvrage que j'aurais dû faire dans le cours, mais j'ai «placoté» tout le long du cours. Il y a des jours où ça nous tente pas tellement de travailler, ça fait qu'alors on «placote» et puis bien là elle nous dit «fais deux pages» ou trois pages...

Cette réponse s'assortit de circonstances explicatives et d'une sorte de raisonnement déductif, avec, sous-jacente, l'utilisation de concepts comme ceux de «devoir», d'«indiscipline», de «sanction», de «mérite» de telle sanction. C'est par-là dire aussi que ce processus déductif et cette utilisation de concepts, même ici à l'intérieur de domaines très concrets, ne sont pas très poussés ni même complets.

Q. Quelles sont tes réactions face à un autre cours que tu as cette année, celui de l'enseignement moral ou religieux?

R. Ça ne me dérange pas. J'aimais mieux ça l'an passé en enseignement moral parce qu'on a parlé des contraceptifs, puis de l'avortement, et un peu de Jésus. Mais il me semble que c'est depuis la maternelle qu'on parle tout le temps de Jésus, c'est toujours la même chose qui revient à chaque année. Moi je suis catholique et je vais à l'église... et quand je vais avoir besoin de cela j'irai; mais là tu sais la catéchèse ça me manque pas, car il me semble que c'est toujours la même chose...

Mitigés et circonscrits certes, mais c'est quand même un raisonnement et une «analyse» de situation valables que nous avons, cette fois, concernant le cours de religion ou de morale. L'ensemble est cohérent et presque naturellement bien organisé. L'élève s'y exprime personnellement d'abord, puis les raisons, si l'on peut dire «pour» et «contre» sont invoquées. Le tableau s'élargit ensuite pour dire un peu la problématique personnelle dans laquelle ce cours et ces réflexions se situent; on y rejoint le

plan hypothétique et aussi celui du futur. La conclusion exprime de nouveau la position du début. Voilà pour l'explicite. Du côté de l'implicite, il y a vraisemblablement expression de «caractères» ou de «principes» concernant ce qui fait l'intérêt et même la «convenance» d'un cours, et partant, ce qui devrait en régir le déroulement d'année en année de même que la détermination du contenu. Il y a aussi dans le même sens, mais à un autre niveau, plus global, dégagement de principes de conduite. Tout s'articule et s'énonce péniblement comme d'habitude, mais les déductions ne sont pas absentes ni non plus le mélange de fonds personnel et de connaissances comme telles; on y remarque - autre constante dans ces discours - que la jonction entre les deux ne se fait qu'au niveau de la praxis réelle.

. Un troisième thème porte sur les capacités et les défauts au plan narratif, au regard du transfert. La possibilité de raconter peut être indicative de plusieurs performances requises dans le processus de transfert en apprentissage: la prise en compte de l'interlocuteur, l'indépendance par rapport au contexte, l'aisance dans le code bersteinien dit élaboré, l'osmose et l'enrichissement mutuel entre la réception et l'expression, pour en nommer quelques-unes.

Q. Ce bois bûché c'est pour le chauffage, ce n'est pas du bois de planches?

R. C'est ça; mais je peux en avoir du bois de planches, je peux m'en couper pour moi vu que je suis en menuiserie. Je peux m'en couper exprès puis le faire sécher et m'en garder pour quand je voudrai en faire quelque chose. Quand j'aurai les outils dans la cave chez nous, je pourrai me faire des affaires...

Nous avons ici une belle narration explicative

d'une situation. L'ensemble (qui comprend quelques autres paragraphes d'appoint qui font suite à de brèves sous-questions) est cohérent et bien organisé, il utilise même l'hypothèse pour justifier tel et tel comportements; d'ailleurs ceux-ci sont tous bien enchaînés et en quelque sorte déduits les uns des autres. Le renvoi à l'occupation principale actuelle mais surtout éventuelle au plan de la vie est explicite et constitue vraisemblablement la raison fondamentale des comportements exposés. Le niveau symbolique proprement dit ne paraît pas tellement atteint, mais le raisonnement lui-même implique nécessairement des activités de cet ordre. Un autre fait à remarquer est l'utilisation personnelle ou en quelque sorte l'assimilation, eu égard à ce qu'il est, par l'acteur en cause, des situations et des potentiels qu'il rencontre. Le parallèle vient tout de suite avec ce qui doit être fait pour l'acquisition de connaissances; c'est le même cheminement et le même travail qui y sont exigés.

Q. Maintenant j'aimerais savoir ce que tu fais le soir à la maison, quand tu arrives, etc.

R. Bon, j'arrive, j'écoute un peu la TV; après on soupe, et puis si j'ai des devoirs je les fais, puis je fais du tricot ou des choses comme ça.

Ça arrive, surtout les fins de semaine que je vais faire le souper ou bien encore des fois que ma mère est couchée quand j'arrive de l'école; alors je vois ce qu'il y a sur le comptoir pour faire le souper et je vais le faire. Je veux lui rendre service vu qu'elle a eu sa journée... ou bien qu'elle s'est couchée tard; ça fait que je fais le manger, puis ça lui fait plaisir.

Ces réponses peuvent être vues comme une sorte de narration. Ce qui en ressort surtout, c'est que:

- les questions (questions et sous-questions) sont bien comprises et les faits bien racontés;

- la présentation en est cohérente et organisée;

- le code restreint y est plusieurs fois débordé dans l'explication circonstancielle des choses;

- les questions elles-mêmes se trouvent ainsi amplifiées en quelque sorte et saisies à la fois dans ce qu'elles ont d'implicite et dans ce à quoi elles renvoient;

- le niveau de l'analyse minimale de situation s'avère ainsi rejoint de même que la représentation de conduites, aussi bien en elles-mêmes que dans leurs causes ou leurs effets.

Tout cela constitue une bonne compréhension et communication des choses, de même que l'utilisation des énoncés de l'interviewer pour en faire quelque chose de nouveau et de plus ample en utilisant son propre fonds. Aussi, l'analogie avec ce qui doit se produire dans le phénomène de transfert est-elle assez évidente, et vraisemblablement indicatrice d'un potentiel latent en ce sens. Vient la question: pourquoi tout cela ne se produit-il pas, ne s'est-il pas ou si peu produit au niveau et dans le procès de la connaissance proprement scolaire?

Q. Je reviens avec ton histoire de classeur. Tu me disais que tu économisais sur les cigarettes pour te l'acheter. Est-ce que tu penses que tu aurais pu te faire avancer l'argent nécessaire, par ta mère?

R. Je suis pas capable de lui demander de l'argent. Ça fait depuis l'âge de treize ans que je garde mon argent. C'était toujours rien qu'à la Caisse puis à la Caisse...; et

> puis je ne fumais pas dans le temps... Ce qui est arrivé c'est que nous autres on n'a jamais demandé de l'argent à maman. Quand j'ai commencé à garder, c'est moi qui payait mon linge, excepté les gros morceaux... Il y en a d'autres au contraire qui vont demander... moi je suis pas capable.

C'est un genre de petite dissertation que fait cette étudiante, sur le thème de l'argent ou de sa problématique actuelle pour elle. Le recours à des «faits» est fréquent, et les raisons profondes des comportements - qui nous situeraient vraisemblablement tout à fait dans l'abstraction - ne sont pas données, du moins pas explicitées. L'exposé est certainement cohérent et se trouve bien organisé aussi; c'est un peu un historique de la situation, des conduites, et de leur répétition qui en fait une coutume puis finalement une sorte de loi intérieure et extérieure de comportement. Il y a par conséquent beaucoup de déductions, de phrases complexes explicatives, la prise en considération de l'interlocuteur, et une comparaison finale qui rejoint la généralisaiton. L'expression personnelle y trouve aussi son compte. L'analyse de la situation comprend également un renvoi implicite à ce que l'interviewer connaît des circonstances de vie dans lesquelles son interlocutrice se trouve. Un certain nombre de «principes» de discours et de conduite également se trouvent soulignés et certainement sous-jacents. En somme, c'est une belle performance même au plan strictement intellectuel. Cela rend notre question précédente d'autant plus grande et impérative: comment n'en est-il pas ainsi pour cette élève au plan de la connaissance scolaire et des apprentissages qui y sont offerts?

> Q. Est-ce que ça te fait bien différent d'arriver au professionnel court ici?
>
> R. Bien oui. Le monde y est différent. Comme

> l'année passée, beaucoup de monde disait que l'école X c'était l'école des «pas fins» de ceux qui finissent pas, et moi j'en arrivais...; cette année il y en a presque pas. Puis il y a le monde et les profs, comment est-ce que c'est dans l'école... C'est du monde plus vieux; on peut pas dire qu'il y a des enfants ici, je veux dire des jeunes de treize ou quatorze ans, c'est du monde un peu plus mature... Il y a toujours un changement parce que... quand je suis arrivée ici j'étais mêlée, et puis il me semble qu'à la polyvalente il y avait plus de sorties qu'ici... j'aurais aimé mieux ça des sorties... L'autre fois je disais ça à mon frère et puis qu'on allait avoir une journée et tout ça, il m'a traitée de bébé, il m'a dit que c'était une école de bébés...

On voit que plusieurs éléments sont amenés un peu pêle-mêle pour essayer de décrire la différence entre l'atmosphère générale au Professionnel court et ce que l'élève a connu auparavant. Se situant assez loin dans l'entrevue, cet épisode confirme qu'à mesure que celle-ci avance la performance de l'interviewée diminue (l'analogie avec la durée des cours vient d'elle-même). La possibilité de raconter n'est pas très manifeste ici, et il ressort encore clairement que l'aisance relative qui entourait l'exposé de faits concrets faiblit passablement lorsque l'on doit passer au plan des idées comme telles ou même seulement à celui des sentiments. On ne peut pas non plus dire dans ce cas que l'on réussit à former un ensemble cohérent. De fait l'élève y arrive difficilement à exprimer ce qu'elle veut dire. Tout de même quelque chose ressort de tout cela: il y a plus de monde; une certaine réputation la précédait dans cette école; l'âge moyen des élèves y est plus élevé qu'ailleurs; comme dans toutes les polyvalentes on s'y retrouve difficilement au plan «géographique»; et les sorties y sont plutôt rares. Cela donne à tout le moins une petite idée de

ce qu'est cette école pour l'étudiante, mais nous en restons plutôt à la surface des choses et surtout de choses concrètes, quoique à deux reprises on atteigne un peu le plan conceptuel et peut-être même symbolique: les «pas fins», les «bêbés», en se situant tant soit peu dans l'abstraction au moins primaire.

. . . . . .

. Le quatrième thème, dans notre «hiérarchie» opératoire, amène littéralement à une question de principes, plus exactement à une double question puisqu'il s'agit de principes de conduite soit déduits d'expérience, soit posés comme commandant généralement telle ou telle activité. L'appropriation et «a fortiori» l'élaboration même partielle de tels principes sont presque obligatoirement sous-tendues par une démarche personnelle de style hypothético-déductif. Ils ne peuvent se greffer que sur un certain amont de l'acteur social, et ils «informent» nécessairement son aval ou du moins la représentation de celui-ci.

Q. Dans la ligue junior, tu ne t'es pas fait blessé?

R. Non, pas encore. Il y en a qui se font casser une jambe ou un bras, mais, moi, je pense que je vais arrêter; ça ne sert à rien de jouer pour se faire mal.

Dans la prise en compte passée et présente des situations liées à la pratique de la discipline sportive en cause, l'élève fait état d'au moins deux principes (du premier type) de fonctionnement émanant d'une représentation subjective des faits. D'abord participer prudemment à ce sport, puis s'en retirer lorsque l'imminence de grands risques l'emporte sur les avantages escomptés.

Q. Trouves-tu que c'est bien organisé pour les stages de travail?

R. Oui. C'est organisé par le professeur... où ils font du meuble. Puis avec ça il nous place d'après les rendements en mathématiques puis en français; c'est comme ça qu'il nous place, ça va bien. Il faut que ce soit de même. S'il plaçait en disant: lui est bon, lui est pas bon, ça ne serait pas juste. Si lui est bon en bois puis a des notes en français et en mathématiques, des bonnes notes, il est placé...

Cette réponse renvoie à un principe de conduite du deuxième type, général, qui est d'ailleurs repris à son compte par l'élève. C'est un principe de justice ou d'égalité des chances ou encore de «méritocratie». Son énoncé est d'abord implicite: «ça va bien», puis explicite - par le contraire -: «ça ne serait pas juste». Et le deuxième niveau d'abstraction et celui de la généralisation se trouvent atteints ici aussi.

Q. En gros l'école qu'est-ce que c'est pour toi?

R. Bien l'école, je suis venue ici pour étudier et apprendre, pour aller sur le marché du travail. Je me suis toujours posé la question, pourquoi... ils nous apprennent des affaires... si ça te servira pas dans la vie; moi je dirais qu'ils doivent nous apprendre des choses qu'on va avoir besoin...

Par le biais du plan personnel, cette étudiante exprime ce qu'est l'école, ce qu'elle devait être pour tous, et aussi ce que tous en attendent ou sont en droit d'en attendre. En somme elle énonce les principes qui guident ou devraient guider enseignants et élèves; cela à partir de son expérience et de sa vision personnelle des choses. Les rôles sont bien partagés, quoique à un plan très global: l'élève ayant à se préparer au travail futur par l'apprentissage, l'école ayant à enseigner et à faire apprendre ce qui sera utile dans une telle situation de travail et de vie.

Le raisonnement est bien fait - au niveau où il se situe -, l'analyse de la situation aussi, et le plan symbolique est rejoint. Une angoisse rationalisante teinte tout l'énoncé.

. Enfin il est un autre genre de défis, plus difficiles encore, auxquels les jeunes interviewés avaient à faire face au cours de ces entretiens. Il s'agissait de la saisie d'ensembles dans un recours à des perspectives plus ou moins globales. Ils ont passablement relevés ces défis, en atteignant le niveau de fonctionnement intellectuel rencontré dans les autres performances, c'est-à-dire en utilisant l'abstraction, la généralisation et le symbole, mais, ici encore, dans un encadrement d'immédiateté ou de jonction étroite avec la praxis réelle.

Q. Et puis pour tes heures de rentrée, as-tu des règlements?

R. Pas tellement. Ça m'est déjà arrivé de rentrer un peu tard, puis on m'avait dit de rentrer plus de bonne heure; mais de toute façon je ne rentre pas bien tard. Je ne suis pas un gars pour courir les hôtels, je n'aime pas ça. Il y en a dans la gang, je les connais bien, de mes chums qui vont à l'hôtel, moi je m'en vais chez nous... la fin de semaine je veille tard mais chez nous.

Ici encore les activités symboliques ne sont pas expresses. Elles se trouvent comprises - forcément - dans le raisonnement développé au sujet des sorties. Celui-ci paraît bien impliquer, entre autres, une certaine problématique ou, au sens très courant, une «philosophie» des loisirs, à l'extérieur et à l'intérieur, dans l'enclos de vie où l'acteur se trouve: ce qui convient, ce qui ne convient pas, les exigences fondées, les choix à faire et faits, les quelques modulations possibles, etc. On dépasse en effet la simple comparaison pour exprimer des positions

ou des prises de position en regard de «qualités» qui toutefois, il est vrai, demeurent encore ici comme sous-entendues.

> Q. ...Tu n'avais pas de grosses notes mais tu passais, tu avais des notes pour passer (en 6e année terminale)?
>
> R. Selon moi, c'est juste pas mal, non?

Cette brève repartie est assez chargée. On peut y voir:

une représentation implicite de l'ensemble des performances ou des résultats nécessaires ou convenables ou souhaitables pour passer du primaire au secondaire;

la mise en parallèle par l'élève, de son jugement propre avec une sorte de norme idéale ou objective concernant sa situation ou ses performances;

une certaine insatisfaction ou culpabilité du plan vraisemblablement atteint en regard d'un minimum salvateur à tout point de vue;

l'interrogation à l'interviewer sur tous ces plans, après avoir ainsi narré la situation de façon très succincte, repris la question à son compte, et, en quelque sorte reformulé la «problématique» en cause. Il y a donc ici de nombreux renvois latents à des caractères ou caractéristiques considérés plutôt de manière absolue puis appliqués à la situation personnelle.

> Q. Tu dis que tu aimes le professeur, et puis tu disais aussi que sa méthode d'enseignement te plaisait?

R. Je ne sais pas. Il y a quelque chose que j'aime; comment elle enseigne, comment elle est envers les élèves. Quand quelque chose ne va pas, elle ne crie pas... Un bout de temps je ne travaillais pas à la dactylo, alors me disait Marie travaille, cela me tannait, alors j'ai recommencé à travailler. Comment elle parle aux élèves aussi; elle va faire une petite «joke» en passant, puis quand c'est le temps d'être sévère, elle l'est...

La principale raison invoquée, dans ce paragraphe et dans ceux qui l'entourent, pour la «convenance» des cours est l'enseignante. Ici l'élève est invitée à détailler cette appréciation. Dans sa réponse, on trouve de nouveau du positif et du négatif. Les symboles à partir desquels l'enseignante est appréciée ne parviennent pas à être explicitement formulés: on en reste aux «comment elle enseigne», «comment elle se comporte», etc. Il y a quand même recours au processus symbolique, mais il ne fait pas long feu et ce sont des exemples concrets qui vont venir à la rescousse pour fournir les explications demandées. C'est ce même procédé qui est employé pour rendre compte de la méthode d'enseignement. Tout cela donne finalement lieu à une certaine généralisation mais dont les éléments se trouvent, en conséquence de ce qui précède, peu formulés pour le moins. Cette généralisation touche et ne peut vraisemblablement toucher qu'un plan immédiat, c'est une «réalité» - mais dont le potentiel s'arrête là.

Après avoir ainsi considéré les énoncés mêmes de ces élèves de l'enseignement professionnel court et quelques-uns des principaux liens qui s'établissent entre ce discours et un certain nombre de performances afférentes au transfert en apprentissage, on pourrait avoir la tentation de dire: «qui a des oreilles entende». Il vaut peut-être de commenter quand même un peu ou de risquer une petite «synthèse» de cela en guise de conclusion.

(Conclusion)

«Grosso modo», la question de départ était de voir un peu si les élèves en cause s'inséraient dans des processus de fonctionnement intellectuel susceptibles d'accompagner ou du moins de favoriser chez eux l'opération de transfert ou de greffage en apprentissage (chaque élément de connaissance transmis ou soumis y devenant comme un héritage et un projet, à la fois ferment et nouvelle entité). Par le biais du langage et par le renvoi à leurs comportements, ces jeunes nous font voir ici déjà qu'ils se situent, au moins à un moment ou l'autre, dans plusieurs des domaines indicateurs retenus: le plan symbolique, ceux de l'abstraction et de la généralisation, ceux aussi de l'hypothèse et de l'équilibration. Ils le font cependant avec quelques particularités restrictives.

La première de ces particularités pourrait être dite «de niveau», en ce sens que dans tous ces domaines ils privilégient en quelque sorte un premier degré d'utilisation des «outils» ou du «matériel» possiblement disponibles. Ainsi, par exemple, l'ensemble de leurs activités symboliques se ramèneront très souvent à ce qu'implique l'opération de simple raisonnement (i.e. à ce par quoi celui-ci diffère de la pensée comme telle); ou bien les symboles seront surtout des substituts mentaux des objets sans se situer dans une symbolique qui les enrichirait d'un second sens; ou encore l'abstraction se bornera principalement à la simple comparaison d'une caractéristique sans que celle-ci soit entièrement libérée d'un support «subjectal». Une deuxième particularité, qui se situe en continuité ou peut-être en préparation logique de la première, est, pour ainsi dire, la volière que leur milieu ou pour tout dire leur situation fondamentale paraît constituer pour ces élèves au plan du cheminement intellectuel. Ils y paraissent comme retenus, par une multitude de liens (éventuellement à préciser) soit à ras

de préoccupations immédiates, soit à l'intérieur d'une praxis qui même idéelle ne s'étend pratiquement pas au-delà de l'«agir». On pourrait considérer comme une troisième particularité les «nuances» que l'on trouve dans l'application des deux premières. Tous les élèves, en effet, ne se cantonnent pas également ni uniformément dans cette double «réduction» intellectuelle. Les antécédents scolaires, l'exiguïté culturelle du milieu de vie, une certaine angoisse défaitiste ou au contraire un optimisme libérateur appuyé, la présence ou non de «compensation» scolaire aux plans intellectuel ou existentiel, etc.., ce sont là autant de facteurs qui colorent l'itinéraire, à toutes fins pratiques et pour l'instant du moins, réduit et bloqué de ces jeunes.

De fait le sens que l'école revêt pour eux ou l'issue de toutes manières peu prometteuse en elle-même où cette école les a conduits incitent fortement à croire à un phénomène de transfert pour le moins peu ou même non significatif chez eux. Quoi encore? Eh bien! si par «déformation» on voulait en venir à esquisser des catégories ou des profils, ce n'est pas sans raison que l'on qualifierait ces transferts, suivant le cas et en respectant un certain ordre décroissant, de mnémonique, machinal, mimétique, ou «nimbique». Ils s'entendraient, respectivement: de longs et partiellement vains efforts de mémorisation; d'une soumission largement passive et plus ou moins fructueuse à des exercices obligés mais pas nécessairement désagréables; à un cheminement scolaire beaucoup vécu par procuration, grandement d'appoint et de sauve-la-face; enfin de dépaysement quasi total sans que l'action de l'institution scolaire puisse être jamais comprise ni reçue de manière vraiment bénéfique.

Gaston Turcotte
INRS-Éducation

. Renvois bibliographiques au texte:

AUSUBEL, David, P., et al., Educational Psychology: a cognitive view, New York, H.R.W., 1968, 733p.

DELRUELLE - VOSSWINKEL, Nicole, «Quatre moments dans l'analyse sociologique», Revue de l'Institut de Sociologie, 1980, no. 1, pp. 69-80.

TREMBLAY-DESROCHERS, Marcelle, Ausubel, Novak et la théorie d'apprentissage verbal significatif, Québec, Université Laval, miméo, 1982: 44p.

———————————— Le concept de développement et le diagnostic dans le développement du curriculum chez Hilda Taba, Québec, INRS-Education, D-153, 1982[2], 13p.

WILDEN, Anthony, Système et structure, Montréal, Boréal Express, 1983, 685p.